



JEU PÉDAGOGIQUE ET APPRENTISSAGE COOPÉRATIF : ÉTUDE FRANCO-ANGLOPHONE DES PRATIQUES DE FORMATION DE TRAVAILLEURS SOCIAUX

John Ward

► To cite this version:

John Ward. JEU PÉDAGOGIQUE ET APPRENTISSAGE COOPÉRATIF : ÉTUDE FRANCO-ANGLOPHONE DES PRATIQUES DE FORMATION DE TRAVAILLEURS SOCIAUX. Biennale internationale de l'Éducation, de la Formation et des Pratiques professionnelles, CNAM, Jun 2015, Paris, France. hal-01217046

HAL Id: hal-01217046

<https://hal.science/hal-01217046>

Submitted on 23 Oct 2015

HAL is a multi-disciplinary open access archive for the deposit and dissemination of scientific research documents, whether they are published or not. The documents may come from teaching and research institutions in France or abroad, or from public or private research centers.

L'archive ouverte pluridisciplinaire **HAL**, est destinée au dépôt et à la diffusion de documents scientifiques de niveau recherche, publiés ou non, émanant des établissements d'enseignement et de recherche français ou étrangers, des laboratoires publics ou privés.

JEU PÉDAGOGIQUE ET APPRENTISSAGE COOPÉRATIF : ÉTUDE FRANCO- ANGLOPHONE DES PRATIQUES DE FORMATION DE TRAVAILLEURS SOCIAUX

Learning games and cooperative learning : a franco-anglophone study of training practices in social work

John Ward, Chercheur associé, Laboratoire Pléiade, université Paris 13, Responsable de formation, Institut Régional du Travail Social, IDF Montrouge Neuilly-sur-Marne

Communication numéro 597, Atelier : Travail Social

Résumé

Cet article rend compte des premiers résultats d'une recherche exploratoire sur les usages du jeu pédagogique par les formateurs et enseignants en formation initiale de travailleurs sociaux. Deux approches ludiques sont largement citées dans le discours des interviewés et dans la littérature professionnelle: les jeux de simulation à caractère non formalisé ou « libre » ; les jeux et activités à caractère artistique ou créatif. Ces pratiques pédagogiques sont valorisées pour le développement de la connaissance de soi, l'acquisition d'une posture professionnelle et l'accès à une meilleure compréhension de l'altérité. Ainsi, le jeu pédagogique est valorisé pour la transmission des compétences individuelles nécessaires pour coopérer, mais il est peu sollicité en tant qu'exercice de coopération à part entière. Ces orientations pédagogiques, qui semblent être partagées par les francophones et anglophones, peuvent être rapprochées des valeurs fondatrices du travail social, mais laissent de côté d'autres approches et techniques pourtant intéressants pour ce champ. L'auteur suggère des pistes pour élargir la portée du jeu pédagogique dans ce contexte.

Mots clés : Jeu pédagogique, simulation, créativité, travail social, coopération

This article presents the first results from an exploratory research enquiry about the usage of learning games by teachers and instructors of social workers. Two forms of play inspired learning are dominant in the discourse of the teachers interviewed and in the literature reviewed: open simulation games with non predefined roles; creative and artistic activities. These teaching practices are valued for the transmission of individual competencies that form a basis for cooperation, but learning games are not often used as an exercise of cooperation in their own right. These tendencies and teaching preferences seem to be common to French and English speaking teachers and referred to social work values. Other approaches and techniques that could be of interest for this field seem to be neglected. The author suggests possible directions for developing learning games in this context.

Keywords : Learning games, simulation, creativity, social work, cooperation

Cette communication tentera de cerner les usages du « jeu pédagogique » comme support de transmission des valeurs et des techniques associées à la notion de coopération dans le champ du travail social, et plus particulièrement dans la formation initiale des travailleurs sociaux.

Nous essayerons d'identifier les principaux types de jeu mis en pratique, le sens pédagogique s'y attachant et leur spécificité par rapport au travail social.

Dans le cadre de sa pratique de formateur, l'auteur a eu recours à différents jeux pédagogiques, principalement des jeux de rôle comportant des rôles et un déroulé prédéfinis portant sur des situations de groupe et de réunion. Ces jeux de simulation sont destinés à faire acquérir des compétences de communication, de négociation et une meilleure compréhension des rôles sociaux professionnels. Ils visent à favoriser l'intériorisation des règles et l'adoption d'une posture en adéquation avec l'éthique professionnelle. L'auteur les a utilisés aussi pour faire comprendre les procédures normées préconisées par les dispositifs relevant des politiques sociales nationales complexes, la mise en place de projets dans le cadre de la politique de la ville, l'accueil et le suivi de bénéficiaires de minima sociaux, les procédures relevant de protection de l'enfance, etc. Placés stratégiquement au cours de séquences de formation d'une trentaine d'heures, comportant différents supports et méthodes, ces jeux de mise en situation ont contribué à apporter une bonne intégration des connaissances visées, ceci au regard des évaluations en fin de séquence. En outre, les apprenants (étudiants de deuxième et troisième année de formation d'assistant de service social) ont exprimé un degré de satisfaction élevé et dit avoir pris plaisir dans l'apprentissage par ces activités en groupe. Ces étudiants ont souvent évoqué la coopération comme l'une des compétences acquises, disant avoir obtenu une meilleure compréhension des conditions d'un « travail ensemble ».

Les résultats de l'enquête exploratoire présentée ici viennent interroger cette pratique et, plus largement, soulever la question de l'intérêt spécifique du jeu pédagogique « coopératif » pour le travail social.¹ Après avoir présenté les éléments issus d'une revue de la littérature sur le jeu, nous analyserons le discours recueilli lors d'entretiens menés auprès d'enseignants du travail social reconnus pour leur expertise dans le champ des pédagogies actives. Six interviewés sont des enseignants de rang « senior » ou professoral exerçant dans des universités anglo-saxonnes de renom, (trois Britanniques, un américain et un canadien). Six entretiens ont été conduits auprès de formateurs français au profil similaire, exerçant régulièrement auprès de travailleurs sociaux en formation ou directement en charge de ces formations. Les entretiens, enregistrés, d'une durée moyenne d'une heure trente, se sont déroulés soit de visu soit par téléphone à partir d'une grille d'entretien à questions ouvertes comprenant trois parties : perception et compréhension de la notion de jeu en lien avec la biographie professionnelle de l'interviewé, description des pratiques engagées et positionnement du jeu dans le cadre du processus de formation en termes de contenus et d'enjeux institutionnels. Le corpus ainsi constitué a fait l'objet d'une analyse de contenu thématique. L'analyse de ces entretiens a pu être enrichie dans certains cas par l'étude des publications de nos interlocuteurs.

Les résultats préliminaires semblent confirmer qu'il existe bien une culture pédagogique « ludique » imprégnée des valeurs de coopération dont l'intérêt et les limites mériteraient plus

¹ Cet article présente les premiers résultats d'une recherche exploratoire bénéficiant d'un soutien du Forum Jeu et Société, université Paris 13.

ample étude. Nous montrerons que les enseignants donnent du sens à ces pratiques ludiques, particulièrement dans le domaine des attitudes professionnelles requises pour la coopération. Nous suggérerons que le potentiel pédagogique du jeu scénarisé pourrait être davantage exploité dans le domaine des jeux relevant des processus décisionnaires, du fonctionnement de la démocratie participative ou de la compréhension des politiques sociales.

LE JEU PÉDAGOGIQUE : UNE DÉMARCHE RECONNUE POUR SA VALEUR COOPÉRATIVE

De manière générale, en formation d'adultes, le « jeu pédagogique » est reconnu comme un outil qui facilite la transmission des compétences de coopération. En nous inspirant des travaux du philosophe Huizinga, nous retenons comme définition provisoire de ce terme polysémique ; toute activité à caractère libre (notamment sans enjeu de validation), correspondant à des règles et se déroulant dans un temps défini comme privilégié, différent du cours habituel de l'enseignement et comportant un élément de plaisir (Huizinga, 1957). Pour rester ludique, le jeu pédagogique se doit d'éviter le « sérieux » de la salle de classe, tout en donnant lieu à des apprentissages spécifiques et identifiables (Stadsklev, 1974). Le jeu est particulièrement adapté à une pédagogie coopérative, puisqu'il fait vivre une situation d'interdépendance entre les joueurs par un dispositif qui est nécessairement coopératif et qui repose sur une grande cohésion du groupe. Selon la célèbre formulation de George Herbert Mead, dans le jeu, « chacun des actes effectués par soi est déterminé par une anticipation de l'action des autres joueurs (...). Nous avons donc un « autre » constitué par l'organisation des attitudes de tous ceux impliqués dans un même processus » (Mead ; 1934, p.154²).

Les professions du management et de la médecine ont été particulièrement innovantes dans le domaine du jeu pédagogique comme en témoignent de nombreux manuels et sites internet proposant des supports ludiques.³ Un certain nombre de jeux visent directement à améliorer les attitudes et conduites coopératives des individus. D'autres sont tournés vers d'autres objets, mais cherchent à favoriser la prise de conscience des conditions et déterminants de la coopération. Il existe aussi une gamme très large d'outils ludiques qui revêtent un caractère coopératif tout en poursuivant d'autres objectifs pédagogiques de type psychosociologique ou relevant des compétences de communication interpersonnelle (Hourst, 2004).

Nous avons mené une revue de la littérature sur la formation des travailleurs sociaux à partir de cinq revues en langue anglaise spécialisées dans l'éducation des travailleurs sociaux et d'un corpus d'ouvrages et d'articles en langue française. Nous constatons que la formation à ces métiers a largement recours à deux formes de pédagogie ludique : les jeux de type simulation que nous appellerons « mimétiques », jeu de rôle ou mise en situation (voir notamment, Doelker 1987, McCaughan et al, 1978, Doelker, 1987) et les jeux à caractère « créatif » ayant comme support la fabrication d'objets, le théâtre, l'expression artistique ou la création de récits à partir de situations vécues ou imaginées (voir par exemple, Chambon, 2006, Dennison,

² Sauf autre précision les citations anglophones sont traduites par l'auteur de ce texte.

³ Voir par exemple : <http://www.geekmedical.fr/?p=3220>, consulté le 3 avril 2014.

2011, Tessier, 2012, Mendoza 2013)⁴. En revanche, malgré de nombreux autres exemples de travaux sur l'innovation pédagogique, la notion de jeu pédagogique n'a pas fait l'objet d'étude ou de tentative de formalisation spécifique au champ du travail social, encore moins d'une réflexion sur son intérêt pour apprendre à « coopérer ». Les jeux « stratégiques », demandant des aptitudes à la négociation, à l'anticipation ou à la création de règles de vie en société sont peu mentionnés (voir cependant Cramer, 2012).

Pourtant, le concept de « coopération » occupe une place privilégiée dans les qualités attendues d'un futur travailleur social. Comme dans d'autres domaines évoqués au cours de cette biennale de l'éducation 2015, l'aptitude à coopérer est devenue une thématique centrale au cours des vingt dernières années. Cet intérêt a été stimulé par les différentes réformes des contenus de formation survenues durant la période qui sont largement commentées dans la littérature et lors de forums professionnels (UNAFORIS⁵, 2014). En effet, il ressort des référentiels de compétence actuels que les qualités de coopération doivent se déployer dans les principales activités désignées en France comme « cœur de métier » (Ward, 2011). Par ailleurs, dans ce pays, un quart du diplôme est consacré à la notion de « dynamiques partenariales » pour ce qui concerne les treize principales certifications en travail social existantes. Comprendre les conditions des actions de partenariat, savoir se situer dans le cadre de l'élaboration de stratégies coopératives, savoir animer des réseaux sont des contenus privilégiés représentant environ un quart du référentiel de la plupart des cursus. La coopération est présente à travers tout un vocabulaire qui tend à se formaliser, malgré la polysémie encore sensible de nombre des termes employés (Fourdrignier, 2010, Dhume, 2001, De Robertis et al., 2008).

Ces mêmes contenus de formation existent dans le monde anglo-saxon comme en témoigne la large place accordée à ce thème dans les manuels de pratique de l'intervention sociale (Trevithick, 2005, Gamble, 2010, par exemple). Il existe même un courant à part entière de pédagogie appelée « coopérative » qui propose que toute séquence de formation soit conçue comme une expérience de coopération. Susan Steiner, professeure de travail social à l'université d'État de Californie, définit ainsi les conditions d'une pédagogie coopérative efficace. Il s'agit de produire :

« une interdépendance vécue positivement par les apprenants, une interaction maximum en face à face entre tous les participants, une imputabilité et une responsabilité individuelle. Ceci sera complété par une évaluation du processus d'apprentissage conduit en groupe à des fins de régulation » (Steiner et al, 1999).

Suivant cette méthodologie, la « coopération pédagogique » se définit comme activité d'apprentissage organisée de façon à favoriser systématiquement la complémentarité entre les rôles occupés par chacun, l'interdépendance entre eux, la participation active de tous et la

⁴ Voir également à titre d'exemple, le site internet d'un projet mené par le département de travail social de l'université de Portsmouth, UK, <http://swig.uk.net/> : Social Work Inclusion Group, University of Portsmouth, consulté le 13 avril 2014.

⁵ Union Nationale des Associations de Formation et de Recherche en Intervention Sociale

régulation des affects et des conflits relationnels soulevés. Nous relevons que parmi les six activités pédagogiques citées en exemple par Steiner, une seule revêt un caractère « ludique » (il s'agit d'un système de coopération pour l'élaboration de travaux écrits appelés « puzzle » (*jigsaw*)).

La plupart des auteurs, anglosaxons comme français, ne se réfèrent pas à une définition aussi élaborée. Nous remarquons que la coopération est évoquée de différentes manières comme :

- Une valeur en-soi qui ne demande pas d'autre justification.
- Une compétence relationnelle « incorporée » par l'apprenant (Le Boterf, 1994), préalable nécessaire à l'action dite « partenariale ». Les auteurs évoquent une disposition, des attitudes et des conduites susceptibles de favoriser la mise en place d'un travail en commun entre individus et institutions.
- Une aptitude à suivre des procédures prescrites et normées dans le cadre des politiques publiques locales et nationales, s'agissant notamment, de contrats de partenariat entre institutions publiques et/ou privées.

In fine, le jeu pédagogique est bien identifié dans la littérature professionnelle comme un levier de coopération quand cette notion est exprimée en termes de compétences relationnelles. Par contre, il ne semble pas être utilisé pour apprendre à coopérer à plus grande échelle dans les domaines des politiques sociales ou de l'action partenariale.

DES PRATIQUES LUDIQUES CENTRÉES SUR LE DÉVELOPPEMENT DES QUALITÉS PERSONNELLES ET RELATIONNELLES

Qu'en est-il aujourd'hui de ces pratiques de formation et des philosophies éducatives et sociales dont ils s'inspirent ? Les formateurs attachent-ils toujours de l'importance à l'expérience de la coopération vécue durant le jeu ? Les compétences coopératives sont-elles spécifiquement visées et analysées au cours du processus pédagogique ?

Notre enquête a mis en évidence une préférence nette pour des jeux de simulation à caractère libre et pour des activités faisant appel à la création d'artefacts et de productions artistiques, deux types de pratiques pédagogiques jugées essentielles pour la boîte à outils du formateur/enseignant en travail social. En questionnant les interviewés sur les sources d'inspiration théorique pour ces pratiques pédagogiques, nous n'avons pu identifier de courant de pensée prédominant. Des approches ludiques sont conçues et interprétées en s'inspirant de sources aussi diverses que la philosophie pragmatique (Dewey, 2005), la théorie des systèmes (Pincus et Minahan, 1994), le structuralisme, la théorie de « l'efficacité de soi » du psychologue cognitiviste Albert Bandura (1994) ou encore de la notion de « pédagogie sociale » et du « tiers en commun » (Hatton, 2012). Cet éclecticisme, qui n'est pas corrélé à une différenciation entre les cultures anglo-saxonne et française, reflète sans doute la diversité des courants théoriques présents dans le champ du travail social. Par conséquent, pour cerner la philosophie éducative à laquelle se réfèrent les formateurs interviewés, il faut questionner les implicites de leur discours et formuler des hypothèses en creux sur les aspects laissés sous silence.

Des jeux de mise en situation sont centrés sur la conscience de soi plus que sur les processus de coopération en groupe

Tous les interviewés mentionnent les jeux de mise en situation ou de rôle en soulignant qu'il permet d'aborder la relation interpersonnelle, de faire prendre conscience de la posture professionnelle de l'apprenant et de comprendre les ressorts de l'interaction en groupe. Sur le plan des fondements théoriques évoqués pour justifier ces choix, nous avons constaté que l'influence de la psychanalyse s'avère importante en France (l'un des interviewés a consacré l'ensemble de ses réponses au psychodrame analytique), alors qu'elle est quasi absente chez les interviewés anglo-saxons.

En revanche, un seul interviewé (professeur dans une université britannique) a recours à des jeux pré scénarisés tels ceux pratiqués par l'auteur de cet article. Les autres préfèrent les jeux libres, plus adaptés selon eux pour favoriser la prise de conscience de soi et faire adopter une posture professionnelle adéquate. Il ne s'agit en aucun cas d'inculquer des normes de comportement ou de formaliser de simples stratégies de communication sans ancrage dans une recherche de sens à donner aux actes professionnels simulés.

Concernant ces jeux qui tentent de mettre en scène des données issues de la réalité sociale rencontrée sur le terrain, les interviewés ne formulent pas explicitement la « coopération » comme un objectif pédagogique à atteindre. Pourtant, les attendus de cette notion tels que définis par Steiner (*op cit*) sont très présents dans leur discours. Ainsi, les interviewés soulignent l'importance de la *participation* de tous les apprenants. La notion de *régulation* est considérée comme essentielle, quelle que soit la connotation théorique donnée à ce terme. Par contre, le concept d'*interdépendance* des membres du groupe est peu évoqué. Les différents jeux de situation ou de rôle proposés ne sont pas exploités pour comprendre la prise de décision en commun, les mécanismes de désignation des rôles sociaux ou pour acquérir des habilités de négociation, par exemple. La « coopération » semble être abordée uniquement sous l'angle de la posture personnelle à acquérir par l'apprenant sans prendre en compte les processus groupaux comme indépendants des individus qui le composent. Aucun interviewé n'a évoqué le courant dit « travail social de groupe », pourtant bien représenté dans la littérature (Massa, 2001, Cramer, 2012). En outre, les jeux de rôle portant sur la « conduite de réunion », grands classiques de la pédagogie active, n'ont pas été mentionnés.

UN FOISONNEMENT DE JEUX ET ACTIVITÉS CRÉATIVES ÉGALEMENT CENTRÉS SUR LE DÉVELOPPEMENT PERSONNEL ET PROFESSIONNEL DE L'APPRENANT

Nous faisons un constat similaire en ce qui concerne les activités créatives, souvent décrites comme des « jeux » par les interviewés. La création d'objets, la fabrication de récits, fictifs ou inspirés de situations réelles et les activités artistiques sont valorisées parce qu'elles font disparaître les barrières à la communication, incitent fortement chaque apprenant à un esprit de partage et permettent de poser un cadre qui autorise chacun à apporter sa contribution à la pleine hauteur de ses possibilités. Les interviewés valorisent la part du créatif dans chaque personne, mobilisable dans toutes les situations, y compris celle de la vie quotidienne la plus ordinaire. Dans le discours tenu sur ce thème, tous les interviewés soulignent la valeur d'activités à caractère créatif considérées comme un moyen d'accès à « l'altérité ». Ces activités permettent d'engager des relations avec autrui fondées sur la reconnaissance de ses

différences, sur la capacité à prendre en compte des opinions, comportements et manières d'être différents des siens et à agir en conséquence.

Le discours des interviewés souligne la priorité donnée à la disposition à coopérer située comme une démarche nécessairement engagée sur le long terme. L'apprenant doit faire un travail sur lui-même pour acquérir de l'aisance et la capacité à s'adapter à un grand nombre de situations. In fine, l'accent est mis ici aussi sur la prise de conscience de soi plus que sur l'analyse des phénomènes de groupes ou sur les mécanismes de communication à l'œuvre.

UN GRAND ABSENT : LES JEUX DE SOCIÉTÉ

Contrairement à nos attentes, les jeux qui visent spécifiquement à mimer des situations de coopération à grande échelle connues dans le monde de l'éducation populaire, du développement social ou encore dans l'histoire de la sociologie, n'ont pas été évoqués par les interviewés. Les à environnement simulé populaires durant les années soixante-dix, tels « démocratie », « ils jouent aux billes non ? » (*They shoot marbles don't they ?*) (Coleman, 1989) de l'institut Hopkins à Chicago, par exemple, semblent aujourd'hui oubliés. Cette carence rappelle celle constatée dans la littérature spécialisée : la seule référence directe à ce type de jeu datant de 1978 (le jeu scénarisé *Conflit et coalition*, cité par les enseignants de travail social britanniques McCaughan et Scott, qui permet de mimer les conditions d'émergence de la vie associative dans un quartier en difficulté) (Greenblat, 1971, p.206).

En revanche, deux interviewés évoquent une influence du théâtre populaire, valorisé davantage pour l'expérience de mise en confiance que cela apporte à l'apprenant que pour leur apport à la résolution de conflits sociaux.

CONCLUSION :

La formation des travailleurs sociaux semble faire un large recours au jeu pédagogique à deux niveaux, jeux de simulation et jeux fondés sur l'expression créative. Sans faire valoir de choix explicitement argumenté, les interviewés expriment une préférence nette pour les activités ludiques basées sur l'expression de soi, laissant une très grande marge de liberté à l'apprenant et sans enjeu compétitif fort, ni conflictualité

La coopération est abordée à travers ces pratiques essentiellement sous deux angles : la prise de conscience et l'adhésion aux valeurs fondamentales préalables à la coopération et l'adaptabilité à des réalités imprévisibles et différentes de celles propres au vécu personnel de l'apprenant. Les jeux pédagogiques à finalité explicitement coopérative issus du répertoire de la formation d'adultes et plus largement de tradition psychosociologique ou sociologique sont parfois évoqués, mais n'ont pas été expérimentés par nos interviewés. Le potentiel du jeu de rôle n'est pas non plus exploité pour les compétences dites « procédurales », ni « stratégiques » (Perrenoud, 2007). Leur utilité pour l'enseignement des « dynamiques partenariales », qui mobilise la capacité à appréhender un ensemble de conduites normées dans le cadre de dispositifs complexes, n'a pas été mise en évidence. Une recherche auprès d'un échantillon représentatif pourrait confirmer cette tendance et déterminer comment de tels jeux pourraient s'inscrire dans une démarche en cohérence avec ceux déjà déployés.

Une première explication de cette réticence apparente à avoir recours à des jeux mettant en scène des relations en société, ou permettant de comprendre les enjeux d'ordre politique tient peut-être de leur caractère procédural. Étant donné le fort engagement des formateurs en faveur d'une approche visant l'autonomie de l'apprenant, il peut y avoir de la défiance par rapport à la simple acquisition de compétences procédurales par des activités jugées trop formatées. Ceci serait à rapprocher du fort engagement exprimé par tous les interviewés pour faire de la formation un processus « transformatif » et non seulement « transmissif ». Une autre raison serait que le « sérieux » des thèmes relevant des politiques sociales agit comme un frein. Par conséquent, l'introduction ou le développement de ce type d'approche ne pourrait s'envisager sans tenir compte des aspects éthiques et relationnels soulignés par les interviewés, ainsi qu'une réflexion sur la notion d'une pédagogie intégrée de nature intrinsèquement coopérative, telle que préconisée par Steiner (1989).

Enfin, nous n'avons pas vérifié l'idée reçue selon laquelle les formations anglosaxonnes seraient plus ludiques dans leur approche de la formation que celles pratiquées en France plus tournées vers une tradition d'enseignement didactique. Même s'il existe une littérature plus vaste sur ce thème en anglais, il semble que la pédagogie française du travail social soit tout aussi ouverte à la pratique du jeu pédagogique.

La piste la plus intéressante pour faire évoluer et affiner cet engagement dans le jeu pédagogique comme levier de coopération serait peut-être à chercher dans une redécouverte des pratiques historiques dans ce domaine. En effet, la période des années vingt jusqu'aux années soixante-dix est émaillée d'expériences de jeux de simulation issues du travail social de groupe (Boyd, 1974) et de la rencontre entre le travail social et la psychosociologie (Oberlé, 1989). Il s'agira de réinventer des approches qui autorisent une large part à l'inventivité des participants, tout en mettant en scène des parcours ludiques porteurs d'enseignements issus des disciplines des sciences humaines.

NOTES

Bandura, Albert, *Self-efficacy*, New York, John Wiley & Sons, 1994.

Boyd, Neva Leona, *Play and game theory in group work: a collection of papers*, Jane Addams Graduate School of Social Work at the University of Illinois at Chicago Circle, 1971.

Chamberland, Gilles, Provost, Guy, *Jeu, simulation et jeu de rôle*, Québec, Presses universitaires du Québec, 1996.

Chambon, Adrienne, « Social Work practices as Art », *Critical Social Work*, 2006, vol. 1.

Coleman, James, "Games and experiential learning, simulation games and the development of social theory", *Simulation and Games*, 1989, 20(2):144-164.

Cramer, Elizabeth P., Ryosho, Natsuko and Nguyen, Peter, V., "Using experiential exercises to teach about diversity, oppression, and social justice", *Journal of Teaching in Social Work* 32.1, 2012 : 1-13.

Cramer, Elizabeth Paula, "Feminist pedagogy and teaching social work practice with groups: A case study," *Journal of Teaching in Social Work* 11.1-2 (1995) : 193-215.

- De Robertis, Cristina, Orsoni, Marcelle, Pascal, Henri, Romagnan Micheline, *L'intervention sociale d'intérêt collectif - De la personne au territoire*, Rennes, Presses de l'EHESP, 2008.
- Dennison, Susan T, "Interdisciplinary role play between social work and theater students", *Journal of Teaching in Social Work* 31.4 (2011).
- Dewey, John, *Art as experience*. London, Penguin, 2005.
- Dhume, Fabrice, *Du travail social au travail ensemble*, Paris, Editions Actualités Sociales Hebdomadaires, 2001.
- Doelker, R.E., and Bedics, B.C., "Differential use of role play in social work education", *Arete* 12.2 (1987) : 53-60.
- Earls Larrison, Tara, and Wynne S Korr, "Does Social Work Have a Signature Pedagogy?," *Journal of Social Work Education* 49.2 (2013) : 194-206
- Fourdrignier, Marc, *Le travail en partenariat et en réseau*, <http://marc-fourdrignier.fr/politiques-sociales-politiques-publiques/le-travail-en-partenariat-ou-en-reseau-dans-le-secteur-social/> consulté le 14 décembre 2014.
- Gamble, Dorothy N, Weil, Marie, *Community practice skills : local to global perspectives*, New York, Columbia University Press, 2010.
- Greenblat, Cathy, 2., « Le développement des jeux-simulations à l'usage du sociologue », In: *Revue française de sociologie*, 1971, 12-2. pp. 206-210.
- Hardcastle, David A, , Powers, Patricia R. Powers and Wenocur, Stanley, *Community Practice, Theories and Skills for Social Workers*, Third edition , Oxford, Oxford University Press, 2011.
- Hatton, Kieron, *Social pedagogy in the UK: Theory and practice*, London, Russell House Publishing Ltd, 2012.
- Hourst, Bruno, and Sivasailam Thiagarajan, *Modèles de jeux de formation*; Eyrolles, Édition d'Organisation, 2004.
- Hourst, Bruno, Sivasailam, Thiagarajan, , *Jeux à thème de Thiagi*, Paris, Eyrolles, 2012.
- Huizinga, Johan, *Homo Ludens : essai sur la fonction sociale du jeu*, Paris, Gallimard, 1951, trad. Cécile Serisia.
- Massa, Hélène, *Le travail social avec les groupes*, Paris, Dunod, 2001.
- McCaughan, Nano and Tony Scott, *Role Play and Simulation Games: Uses in Social Work Education*, National Institute for Social Work, 1978.
- Mead, Herbert, *Mind, Self and the Generalized Other*, "Play, the Game, and the Generalized Other", Section 20 in *Mind Self and Society from the Standpoint of a Social Behaviorist* (Edited by Charles W. Morris), Chicago, University of Chicago, 1934.
- Mendoza, Natasha S et al. "PUSH (ing) Limits: Using Fiction in the Classroom for Human Behavior and the Social Environment", *Journal of Teaching in Social Work* 32.4, 2012..
- Monroe, Jacquelyn. « Using a social work professor's autobiography as a teaching tool in human behavior and the social environment. » *Journal of Teaching in Social Work* 26.3-4, 2006.
- Oberlé, Dominique, *Jeu dramatique et développement personnel*, Paris, Retz, 1989.

Petracchi, Helen E., and Kathryn S. Collins. "Utilizing actors to simulate clients in social work student role plays: Does this approach have a place in social work education?." *Journal of Teaching in Social Work* 26.1-2 2006.

Petracchi, Helen E., « Using professionally trained actors in social work role-play simulations. » *Journal of Society and Social Welfare* 26 1999 61.

Pincus, Allen and Minahan, Anne, *Social work practice: Model and method*, Itasca, IL : FE Peacock, 1973.

Shirts, Gary, "An Inventory of Hunches about Simulations as Educational Tools", in Stadslev, Ron, *Handbook of Simulation Gaming in Social Education*. Part I: Textbook. Institute of Higher Education Research and Services. Alabama (1974), voire notamment. « Simulation/Gaming: An Autotelic Inquiry Technique ».

Steiner, Sue, Stromwall, Layne K., "Using Cooperative Learning Strategies in Social Work Education", *Journal of Social Work Education*, Vol. 35, No. 2 (Spring/Summer 1999).

Tessier, Stéphane, « Art et éducation dans le travail social : les apports de la pédagogie de l'interstice », *Vie Sociale*, No 5, 2014.

Trevithick, Pamela, *Social work skills: A practice handbook*, Maidenhead, McGraw-Hill International, 2005.

Ward, John, *Guide du site qualifiant*, Rennes, Presses de l'EHESP, 2011.

UNAFORIS, *Les formations sociales en transformation : l'affaire de tous ?*, Congrès du Biennale, St Ouen, novembre 2014.